

子どもの哲学における 対話の「哲学的前進」について

On “philosophical progress” of dialogue in *Philosophy for Children*

土屋陽介

TSUCHIYA, Yohsuke

【要旨】 本稿では、子どもの哲学について、対話の「哲学的前進」をめぐる論点に焦点を絞って論じる。リップマンは、子どもの哲学における哲学対話の特徴を、対話の前進可能性に求めている。リップマンによると、哲学対話が「議論の導くところへついていく」ことによって、コミュニティの中で自律的・自己修正的に進展しているとき、その対話は哲学的に前進している。しかし、「議論の導くところへついていく」ように対話するとは、具体的にどのようにすることなのか、明確であるとは言いがたい。ゴールディングは、対話の哲学的前進に関するリップマンの見解をベースにして、哲学探求の「問題解決モデル」を提唱するが、これは哲学上の前進を「われわれの概念や世界のとらえ方の洗練」ととらえる「洗練モデル」である。本稿では、「洗練モデル」を補完するモデルとして、哲学上の前進を「無知への気づき」ととらえる「無知モデル」を提唱する。そして、「生活の吟味」という子どもの哲学の目標に照らし合わせると、哲学的前進の「無知モデル」こそ子どもの哲学にとって重要であると主張する。

キーワード

子どもの哲学、哲学対話、探求の共同体、対話の哲学的前進、メタ哲学

はじめに

「子どもの哲学 (Philosophy for Children / Philosophy with Children, 略称はP4C)」とは、1960年代末に、当時コロンビア大学の哲学教授であったマシュー・リップマンが創始した、小中高校の教室で哲学対話を行うという哲学対話活動である。大学教育に携わるなかで、思考力教育への

関心を中心として、当時のアメリカの教育体制全般に対して疑問を深めたリップマンは、小学校高学年程度の児童を対象としたオリジナルの哲学小説『ハリー・ストットルマイヤーの発見』を発表し、これを教材にして小学生と哲学的問題について対話するという独自の活動を始めた。この活動は、哲学者のギャレス・マシューズやアン・シャープなどの賛同を得て、アメリカの小中高校の中に少しずつ広がっていった。1974年には、ニュージャージー州のモンクレア州立大学に「子どもの哲学推進研究所（Institute for the Advancement of Philosophy for Children, IAPC）」が設立され、ここを拠点として、子どもの哲学はアメリカのみならず全世界へと広がっていくこととなった¹。

子どもの哲学の基本的な手法は、思考の素材となる哲学的な物語をみんなで音読し、お互いに相手の意見をよく聞きながら、自分の考えを自分の言葉で表現して議論していくというものである。対話型の授業を行うが、いわゆる「ディベート授業」のように議論を競い合うのではなく、答えが一つに決まらない問題について、みんなで意見を出し合いながら考えを深めること、共に探求することに力点が置かれている。リップマンはこのことを、「教室を探求の共同体に作りかえる」²と表現しているが、教室の中で哲学対話を行うことによって、子どもたち一人一人が「自分自身で考える」力を身につけていくことが、子どもの哲学の目標であるといえる³。

1 子どもの哲学と哲学対話

本章では、子どもの哲学における「対話」とはどのようなものであるかを明らかにすることを通して、子どもの哲学という哲学対話活動の特徴を明確にしたい。

子どもの哲学とは、小中高校で行われるいわゆる「対話型授業」の一種であると述べた。しかし周知のとおり、対話型授業であれば、日本国内でもこれまでもすでにさまざまな取り組みがなされてきたし、近年ますます新たな試みが導入されようとしている。では、そのような対話教育一般と、子どもの哲学が行う「哲学対話活動」とは、いったいどのように異なっているのだろうか。

この問いにさしあたって答えるならば、両者の違いは、そこで行われる対話が「哲学対話」であるか否かにある、と述べることができる。子どもの哲学とは、教室の中で子どもたちが単に対話を楽しむという対話活動ではない。子どもたちが文字どおり「教室の中で哲学する」という哲学対話活動である。子どもの哲学の授業では、日々の生活の中で子どもたち自身が直面する「哲学」的問題を、子どもたち自身で語り合い、そのことによって子どもたち自身が日々の生活を反省的に吟味して、お互いに考えを深めていく。教師も大人も誰も正解がわからないそのような哲学的問題を、教室の中にいる人間全員（子どもも教師も）が協力し合って真剣に「探求」することによって、子どもたちは、相手の意見に本当の意味で敬意を払うことや、お互いにお互いの意見の理由を問いつくこと、真に対等な関係で議論を交わす仕方など学ぶのである。

したがって、子どもの哲学では、子どもたちが日々の生活の中で感じとった「真性の (authentic)」哲学的問題について、それを解明するための「哲学探求」を授業の中で行うことになる。しかし、ここでいわれている「哲学探求」とは、具体的にはどのようなものなのだろうか。あるいは、それを行うための「哲学対話」とは、私たちが日常的に行っている「会話」や「対話」や「議論」とは、どのような意味において異なっているのだろうか。この問題を考えていくにあたって、まずは、子どもの哲学の創始者であるリップマンの見解をみていきたい。

リップマンは、子どもの哲学における「対話」を、日常的な「会話」と対比させて、つぎのように述べている。

リップマンによると、「会話」とは「純粋な芸術活動とまったく同じように、会話すること自体を目的として行うもの」⁴である。つまり、会話とは無目的なものであり、何かをめざして前に進むようなものではありえない。「会話の進む方向は、整合性の法則によって決まるのではない。ちょうど、本を半ばまで書き終えた著者が、そのことによってつぎに何を書かなければならないかを決められるようになるように、会話の進む方向は、会話自身の要求を展開していくことによって決まるのである。」⁵また、会話とは交換であり、お互いの感情や思考や情報や理解を交換するために行うものであるとも述べている。

これに対して、子どもの哲学が行う哲学対話では、探求を「前に進める」ことが明確に意図されている。哲学対話とは、「それがいかに不完全で暫定的なものであろうとも、ある種の解決や判断といった成果（product）を得ることをめざして進む」⁶営為なのである。したがって、哲学対話にはなんらかのめざすべき目標があり、対話がそこに向かっていく「方向感覚（sense of direction）」⁷を有している。この意味で、哲学対話とは、哲学的問題について各人が自分の意見を述べ合うだけの単なる「意見交換」ではありえない。

以上の対比から読み取ることができるのは、リップマンにとって哲学対話とは、「前進」や「進展」が必然的に含み込まれた概念としてとらえられている、ということである。言い換えるならば、哲学対話とは、それがめざすなんらかの「目標」に向かって、参加者全員が協力しながら同じ方向に向かって歩いていくという運動である⁸。そして、対話や探求が、その目標に向かって進んでいる場合に限って、その対話や探求は哲学的に「前進」しているといえるのである。

では、哲学対話の「目標」とは、いったい何であるのだろうか。「真理の追究」であろうか。たしかに、そのようなモデルをとる子どもの哲学の研究者は存在するし⁹、リップマン自身もそのような見解を示唆することはある¹⁰。しかし、リップマンが子どもの哲学における哲学対話に関して繰り返し強調する理念は、「議論の導くところへついていく（follow the argument where it leads）」¹¹ということである。

探求の共同体は、既存の原則の境界線によって閉じ込められず、探求が導くところへとついていく（follow the inquiry where it leads）。ポートが風向きによって針路を変えながら進むように、対話は論理に従って回り道をしながら前進する。しかし、その道のりにおいて、対話の前進は思考自体の前進であるかのように見えてくる。（TE, pp. 20-21.）

「議論の導くところへついていく」というのは、しばしばソクラテスに帰せられる、哲学対話における伝統的な指導原理の一つである¹²。この原理を最も広い意味で理解するならば、それは「自由な探求の精神」¹³を表すものということになるかもしれない。すなわち、あらゆる伝統や知的権威にとらわれず、自らの思想上の偏向や好みに対して中立的な立場に立ち、自らの思考の中に含まれている予断や偏見につねに注意を払いながら、ただただ議論が導き出す結論だけにつき従って探求を進めるという理念的な態度である。リップマンは、このような理念を掲げた探求をクラス全体で対話を通して行うことによって、探求が（教室という）コミュニティの中で自律的・自己修正的に進展していく様子を、子どもの哲学における「対話の前進」と考えているようにみえ

る。

教室が探求の共同体になったとき、議論が導くところについていくための移行は論理的な移行である。デューイが論理学を探求の方法論と同一視するのが正しいのは、このことが理由である。探求の共同体がゆっくりとした思考とともに前に進んでいるときには、どの一歩からでも何らかの新たな要求が生み出される。証拠の一部が見つかることによって、目下必要とされているさらに別の証拠の本性がより明確になる。ある主張があらわになることで、その主張を支える理由を見つけることが必要になる。推測でものを言うことによって、そのような推測に至らせた暗黙の前提や自明視していたことを精査しなければならない。いくつものことがらが違っているという論争が始まることによって、それらをどのように区別すべきかという問題を提起するように求められる。どの一歩も、反対したり賛成したりする一連の動きを引き起こす。二次的な問題が解決されるにつれて、コミュニティの方向感覚は確かめられて明確になり、それによって探求は元気を取り戻して続いていく。(TE, pp. 92-93.)

ここまでの議論を簡単にまとめておこう。リップマンにとって、「単なる会話」と「哲学対話」を分かつものは、方向感覚の有無である。哲学対話とは、会話や意見交換とは異なり、「前進可能」なものでなければならない。では対話はどのように哲学的に前進するのか。このときに指導原理となるのが「議論の導くところへついていく」である。すなわち、独断や偏見にとらわれず、ただただ議論が導き出す結論のみに虚心坦懐につき従っていくという態度で対話を行うことによって、探求がコミュニティの中で自律的・自己修正的に進展しているとき、その対話は「前進」しているといえるのである。

2 対話を「前進」させることの意義

前章でみたように、子どもの哲学を創始したリップマンにおいて、つぎの三つのことは明確に意識されていた。(1) 子どもの哲学でめざされているのは、単なる意見交換や対話の授業を行うことではなくて、「哲学対話」の授業を行うことであるということ。(2) 哲学対話には対話の「前進可能性」が含まれていなければならないということ。(3) 哲学対話を前進させるための指導原理となるのは、「議論の導くところへついていく」であるということ。このことは、昨今の子どもの哲学をめぐる議論や実践の中では、あまり強調されていない。しかし、以上の三点をしっかり認識することは、単にリップマンの哲学対話観についての狭い関心にとどまらず、実際に教室の中で子どもの哲学対話のファシリテーションを行う上でもきわめて重要である、と私は考える。

なぜなら、子どもの哲学がもたらす重要な効能として近年（とくに国内で）注目が高まっている要素、すなわち、「民主的なコミュニティの形成」¹⁴や「知的にセーフなコミュニティの形成」¹⁵を実現する上でも、哲学対話の「前進可能性」は欠くことができないように思われるからである。このことを理解するために、スーザン・ガードナーの議論を参照してみよう。

ガードナーもまた、リップマンと同じく、子どもの哲学における哲学対話は「前進可能」でなければならないと考えている。ガードナーにとって、哲学探求の目標とは「真理の追究」である¹⁶。したがって、「もし探求の共同体がその名にふさわしいものであるならば、それは「真理」に向か

って前進するものでなければならない」¹⁷。ガードナーにとって、子どもの哲学における教師の役割とは、子どもたちの哲学探求が真理に向かって前進することを助けることであり、それゆえ、子どもの哲学対話のファシリテーションとは「きつい仕事 (hard work)」¹⁸なのである¹⁹。

なぜガードナーは、「真理への前進」ということにこだわるのだろうか。それは、「真理」という、哲学対話がそれをめざして進んでいく目標がなければ、子どもたちが哲学対話の授業を通して「探求の態度や能力」を身につけることができなくなってしまうからである。ここで「探求の態度や能力」といわれるとき、そこには何も、合理的に推論したり批判的に思考したりするような「知性的能力」ばかりが含まれているわけではない。たとえば「他者の発言を深い敬意を払って聞く」というような態度もそこには含まれる。なぜなら、探求の中である他者の発言が「真理という極めて価値のある産物に貢献する可能性がある」²⁰ことに気づいたとき、探求の参加者は、その発言をよく理解するためにその人の主張に注意深く耳を傾ける必要が生じるし、そのことを通して、その人とその人の発言に対する「深い敬意」²¹が自ずと生じるからである。私の考えでは、他者がこのような意味で深い尊敬に値しうる存在であることに気づく体験ができるということは、教室の中で哲学対話を行うことの非常に重要な意義の一つである。

したがって、ガードナーによれば、子どもの哲学における教師の重要な役目は、真理の追究という対話の目標に照らして「聞くに値しないことは発言してはならないことを保証すること」²²である。「すべての人は聞くに値する発言をするという事実は、発言されたことは何であれ聞くに値することであるということの意味するわけではない。」²³しかし、誤解のないように強調しておかなければならないが、このように述べることでガードナーは、子どもたちに「知的に洗練された発言」や「哲学的に高度な発言」を求め、それ以外の発言を「聞くに値しない」と考えているわけでは決してない。ガードナーの真意は、以下の引用から明らかである。

思いついたことを何でも発言できると生徒たちが考えているとしよう。それが目下のテーマとどのように関連していて、どのような意味で重要であるかを考える必要はない。概念分析をしてみる必要もない。自分の主張を裏づける理由を探する必要もない。整合的であるかどうかを気にかける必要もない。このように考えられているなら、生徒たちは思いついたことを何でも発言するようになるだろう。そして、思いつきというのは非常に多くの場合退屈であり、聞くに値しないものなのである。(Gardner (1995), p. 106.)

ガードナーが主張していることをきわめて卑近な言葉でまとめるなら、それは「思いつきでしゃべるな。よく考えてからしゃべれ」ということに尽きる。そして、「よく考える」ことができるためには、思考が向かうべき目標である「真理」という理念と、それに向かって思考を「前進」させる可能性がなければならないのである。このように、探求が「前進可能」であることを前提にした上ではじめて、お互いが「思いつき」ではない「聞くに値する」意見を交わそうと努力し合うことによって、自分とは異なる他者の意見や価値観にも敬意を払い、すべての人が問いを前にして対等な立場で真剣に議論することが可能になる（真理の前の平等）。したがって、探求の「前進可能性」は、子どもの哲学が「民主的で対等な対話のコミュニティの形成」を実現するための、非常に基本的な条件であるということができるのである。

また、ガードナーは、子どもの哲学における対話が参加者に「聞くに値する」発言を求めるも

のであるからこそ、教師は子どもの哲学の授業の中で、教室の中に「危険性のない (risk-free)」²⁴ 環境を作り出すよう十分に心を砕かなければならない、とも述べている。「思いつき」を述べるのではなく、「よく考え」で発言することは、誰にとっても難しいことであり、時間がかかることである。それゆえ、発言を求められたときに、うまく話せなかったり、口ごもったりすることがあるのは当然である。しかし、そのことを周りの子どもから責められたり、笑われたり、きまりの悪い思いをするようなことがあれば、その子どもはもう二度と教室の中で発言しようと思わなくなるかもしれない。あるいは、そのような危険性を回避するために、自分の頭で考えながらたどたどしく話すよりは、通り一遍の意見を述べて無難にやりすごそうと思うかもしれない。

子どもに「聞くに値する」発言を求めるからこそ、子どもが真理を求めて「よく考えて」いるときには、発言にどんなに時間がかかっても「ゆっくり」と「待って」あげなければならないし、周りの子どものたちも発言者を「待って」あげられるような雰囲気を作らなければならない。どんなに言葉足らずであっても、どんなに突飛な内容であっても、その子どもがゆっくり「考えた」末に発言したことであれば、真剣に受け止めて探求の俎上に載せなければならない。うまく話せなかった子どもには、それで恥ずかしい思いをすることがないように配慮して、「よく考えて」いるならうまく話せなくても構わないことを伝えなければならない。これらのことは、コミュニティにおいて探求を前に進めるために要求されるモラルであり、真理以外の何ものの制約も受けない自由な探求をコミュニティにおいて実現するための条件なのである。

このようにして形成されるのが、子どもの哲学における「知的にセーフなコミュニティ」である。つまりそれは、探求と独立に作り出されるものではなくて、あくまでも探求の参加者が探求を「前進」させようと純粋に取り組んでいるときに、自ずと要請される条件に従って形成されるものである。したがって、子どもの哲学を通して「知的にセーフなコミュニティ」を形成していくためにも、探求の「前進可能性」は前提とされなければならない、ということになる。

3 対話の哲学的前進

前章では、第1章で取り上げた哲学対話の重要な特徴、すなわち「対話の前進可能性」について、それがどのような意味において子どもの哲学において重要であるのかについて論じた。さて、リップマンは、哲学対話を前進させるための指導原理として、「議論の導くところへついていく」を掲げていた。しかし、「議論の導くところへついていく」ように対話したり探求したりするとは、具体的にどのようにすることなのだろうか。

クリントン・ゴールディングは、「議論の導くところへついていく」というリップマンの指導原理について、対話や探求の「哲学的前進 (philosophical progress)」ということを理解する上で示唆に富むとしながらも、細部に関してより明確な説明が必要であると評している²⁵。ゴールディングもまた、ガードナーと同じく、子どもの哲学において対話の「前進可能性」の概念が軽視されていることに問題を感じている。しかし、ゴールディングによると、それはむしろ、これまで子どもの哲学において「哲学的前進」の概念が明確にされてこなかったことに原因があるのである。そして、そのことはとくに、子どもの哲学の「初心者」の教師が行う授業に悪い影響を与えている。というのも、「初心者」の教師はふつう、子どもたちと同じように、「哲学探求というゲームについて、そのルールが何であり、どのようにして得点がつけられるのかを含めて、理解

していない」²⁶のであり、そのような状態で哲学対話の授業をすることによって、子どもたちをいたずらに混乱と失望の中に突き落としているからである²⁷。

そこで、ゴールディングは、「議論の導くところへついていく」というリップマンの指導原理をベースにして、教師や子どもにとってもわかりやすい哲学探求のモデル²⁸を提案している。本章では、ゴールディングが提案する哲学探求のモデルを概観した上で、それに対する批判的な検討を試みたい。

ゴールディングは、自らが提唱する哲学探求のモデルを、「哲学に関する問題解決モデル (the problem-resolution conception of philosophy)」²⁹と名づけている。このモデルの下では、「哲学的前進」は「哲学上の問題から哲学上の解決へと向かう運動」として理解されることになる。しかし、もちろん哲学的問題は、「議論の余地のない唯一の解決を与えることが原理上可能である」という意味においては「解決可能ではない (unSettleable)」。

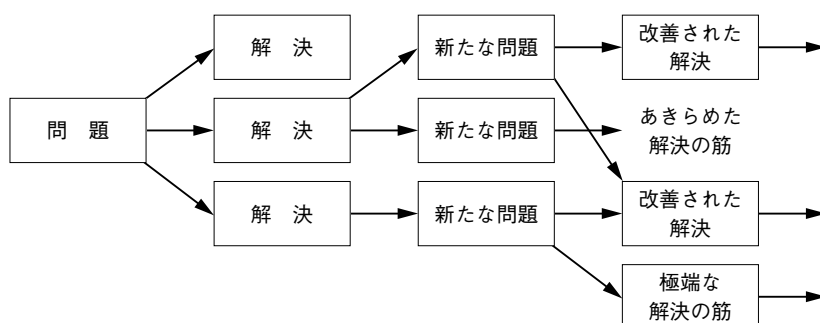
なぜなら、哲学的問題には、われわれの世界のとらえ方 (conceptions) における「不調和 (incongruence)」や「不完全 (inadequacy)」が含み込まれているので、経験的な情報を集めてきて決着をつけたり、何らかの哲学的な方法やアプローチによって議論の余地のない最終的な解決を与えたりすることはできないからである³⁰。

それにもかかわらず、ゴールディングは、哲学的問題はつぎの意味において〈解決可能である (settleable)〉と述べる。

しかしながら、私はつぎのように論じる。われわれの世界のとらえ方における不調和や不完全を取り除いたり、論点が意味をなすようにその論点を変形したりするのに十分なほどの包括性と洗練さを兼ね備えた新しい世界のとらえ方があり、われわれがそのとらえ方のほうに向かって進んでいるならば、われわれはそのことによって、哲学的問題を〈解決〉しているのである。われわれは、もともとの問題がもはや生じない世界についての新しい見方やあり方を作り出すことによって、哲学的問題を〈解決〉するのである。(Golding (2009), p. 242.)

以上のゴールディングの提案に従うならば、哲学的問題の〈解決〉とは、われわれの世界のとらえ方を洗練させて、もともと生じていた哲学的問題が生じないようにすることである。しかしもちろん、この〈解決〉に「最終段階」があるわけではない。なぜなら、あらゆる哲学的問題の〈解決〉には「新たな前進の萌芽」が含まれているからである。「哲学上の〈解決〉はどれも、もともとの問題を解決してわれわれを前進させるだけではない。より洗練された新しい問題を提起して、さらなる進展の可能性をさし示すのである。」³¹ 以上のような哲学探求のモデルを、ゴールディングはリップマンのつぎのメタファーの中に読み込んだうえで、以下のように図示³²している。

哲学において、教師は最終的な答えを探しているわけではない。……よい答えというのは、むしろ、暗闇の中のろうそくのようなものである。それは光明と謎とを両方とも与えるのである。(PC, p. 203.)



ゴールディングが思い描いている哲学探求のモデルとは、具体的にはどのようなものになるのだろうか。哲学的弁証法をめぐるニコラス・レッシュャーの考察が参考になるかもしれない。ゴールディングが世界のとらえ方における「不調和」「不完全」と呼んでいるものは、レッシュャーが「アポリア (apory)」の概念の下で考察しているものに呼応しているように思われる。以下のアポリアをなす命題群を考察しよう³³。

- (1) すべての出来事は因果的に引き起こされている。
- (2) 自由な選択から生じた行為は因果的な制約を受けない。
- (3) 自由意志は存在する。人びとは自由な選択に基づいて行為しうるし、現にしている。

このようなアポリアが生じているとき、いちばん簡単に矛盾から脱するには、(2) のテーゼを放棄すればよい。しかし、ふつう哲学者は、それだけを個別的に見ればもっともらしく見えるテーゼをそう簡単には手放したりはしない。その代わりに、哲学者がしばしば用いるのは、たとえば、問題になっている概念により繊細な「区別 (distinction)」を設けたりすることによって、その概念を洗練させるという方策である。以上の例で述べるならば、たとえば、「因果的な制約を受けない」の「因果」にはスピノザ的な「外在的に引き起こす因果」という意味があると述べることで、(2) のテーゼにつぎのような区別を設けることができる。

- (2. 1) 自由な選択に基づく行為は外在的な因果による制約を受けない。
- (2. 2) 自由な選択に基づく行為は内在的な因果による制約を受けない。

こうすることによって、哲学者は以上のアポリアを、より洗練された仕方で解決することができるようになる。すなわち、(2. 1) を保持しつつ (2. 2) を放棄する（言い換えるならば、テーゼ (2) の主張を弱める）ことによってアポリアを回避する、というような戦略が可能になるのである。概念を洗練させることは、このような意味において、われわれが世界をとらえる際の不調和や不完全を減らすことに貢献し、これまで生じていた哲学的問題を生じないようにさせることができる。ゴールディングが「問題解決モデル」と述べるとき、彼は具体的には以上のような哲学上の「前進」のことを念頭に置いているように私には思われる。

もちろんレッシュャーにおいても、ゴールディングと同じように、アポリアの解決の連鎖に最終段階はないものと考えられている。「哲学上の発展段階が弁証法的に前進していく中で、より複雑

な問い、より洗練された概念、より繊細な区別が絶えることなく提唱される。……哲学上の発展段階のどのステージにおいても出現する矛盾を乗り越えるために、より多くの区別、より多くの精選、より多くの詳説、より多くの洗練を導入することによって、前に突き進んでいかなければならない。」³⁴すると、ゴールディングとレッシュャーは二人とも、哲学上の「前進」を「われわれの概念や世界のとらえ方の終わりなき洗練化の過程」ととらえているようにみえる。これを哲学的前進に関する「洗練モデル」と呼ぼう。

では、子どもの哲学における哲学対話の「前進」に関して、以上のような「洗練モデル」を採用しようとするゴールディングの提案は妥当だろうか。私は、子どもの哲学における哲学対話の「前進」は「洗練モデル」によって部分的にはとらえられると考えるが、それを全面的に「洗練モデル」によってとらえようとする提案には反対である。むしろ、「洗練モデル」によってはとらえきれない「哲学的前進」の重要な要素があり、そちらのほうが子どもの哲学においては重要である、と主張したい。

私が「洗練モデル」に不満を抱くのに、二つの理由がある。一つ目の理由は、ゴールディングがいうような哲学的問題の〈解決〉、すなわち、われわれの世界のとらえ方における不調和や不完全を取り除くのに十分なほどの包括性と洗練さを兼ね備えた新しい世界のとらえ方の創出が、実際の子どもの哲学の授業において実現することは滅多にない、ということである。ゴールディングのモデルは、アカデミックな哲学における「哲学的前進」のモデルにあまりにも寄りすぎていて、子どもの哲学における対話の「前進」の指針とするには現実離れしすぎているように思われるのである。

二つ目の理由は、現実の教室での哲学対話においてはしばしば生じていて、探求を「前進」させる重要な契機となっているものを、「洗練モデル」ではうまくとらえることができないということである。その契機というのは、「無知への気づき」である。すなわち、哲学対話を通して、自分（たち）が知っていると思っていることを、じつは自分（たち）は知らなかったということに気づく、ということである。

教室の中で実際に行われた哲学対話を通して考えてみよう。ある日の中学校での子どもの哲学の授業³⁵では、「ロボットに心はありうるか」というテーマをめぐる探求が行われた。「人間の脳をそっくりコピーすれば、ロボットも心をもつことはできるのではないか」、「人間は完璧な存在ではないのだから、人間の心を人間が完璧に再現することはできないのではないか」、「ロボットは記憶を忘れることができないので、ロボットが心をもったとしても人間の心とは少し違うのではないか」等々の論点について検討がなされたあと、授業も終盤にさしかかったとき、ある生徒が「そもそも心って何なのか」と発言した。この問いの投げかけをきっかけにして、探求は自然と「心とは何か」というフェーズに移行し、「心は脳の中にあるのではないか」、「身体が記憶しているという言い方がある以上、心は脳の中だけにあるわけではないのではないか」、「感覚や経験がないと心は生じないのではないか」という方向へと議論は進んでいった。

このような哲学対話の進展は、子どもの哲学の授業では（あるいは、哲学カフェなどの哲学プラクティス一般において）しばしば見られるものである。ここで子どもたちの哲学対話を「前進」させる契機となったのは、これまで自分（たち）が知っていると思っている、それを前提にして探求を進めていた「心というものが何であるのか」ということについて、じつは自分（たち）はそもそも知らなかったのではないか、ということの気づきである。一般に哲学対話の中で「そも

そも」という表現が出てきたとき、その対話は哲学的に「前進」する。なぜなら、この表現の登場は、当該の問い自体をめぐって探求が行われていたフェーズから、当該の問いを成立可能にしている暗黙の基盤（問いの根っこ）を主題化して反省的に吟味するフェーズへと、探求が「移行」したことを示す規準であるからである。そして、そのような探求の移行を可能にするものが、「無知への気づき」なのである。

したがって、哲学対話を「前進」させる「無知への気づき」とは、どのような種類の「無知」に対する気づきでもいいというわけではない。とりわけそれは、調べれば答えがわかる事実についての無知に気づくということではない。そうではなくて、当該の問いや探求の背後にあって、およそそうした問いや探求を可能にしている一般的条件に対する「無知」に気づくことでなければならない³⁶。哲学対話を「前進」させる「無知」とは、そのような包括性と根源性を兼ね備えた「無知」なのである。

以上のような「無知への気づき」によって哲学上の「前進」がなされるというとらえ方を、哲学的前進に関する「無知モデル」と名づけたい。そして私は、子どもの哲学における対話の「哲学的前進」をとらえるモデルとして、「洗練モデル」だけでなく「無知モデル」も加えることを提唱したい。

「洗練モデル」と独立に「無知モデル」を立てることには、つぎのような反論があるかもしれない。ここでいわれている「無知への気づき」というのは、結局のところ、われわれの概念や世界の捉え方を洗練していく過程の一部ではないか、というものである。たしかにそうともいえる。なぜなら、「無知に気づく」とは、要するに、それまでの無知であることを知らなかった状態から、無知であることを知るという「より洗練された状態」への移行を意味するからである。また、無知に気づくことが、われわれの概念や世界のとらえ方のさらなる洗練の契機になることは間違いない。その意味で、「無知への気づき」は「洗練モデル」の中に含まれている探求の「前進」の契機の一つにすぎない、ということもできる。

それでも私が、子どもの哲学における対話の「哲学的前進」をとらえるモデルとして「無知モデル」を提唱したいのは、子どもの哲学にとって、これまで述べてきた意味における「無知への気づき」は、それ自体で非常に重要な意味をもっていると考えるからである。その理由は、子どもの哲学の目標と深く関係がある。本稿冒頭で述べたように、子どもの哲学の目標とは、子どもたち一人一人が「自分自身で考える」力を身につけることであるが、これは子どもたちの生活から切り離された「抽象的な思考力」の育成を意味しているわけではない。むしろ、子どもたちが日々の生活の前で立ち止まり、自分たちの行動の意味や根拠をふり返って検討するという「生活の吟味」を行う力（哲学する力）の育成が念頭に置かれている。すると、このような力を身につける上で重要なのは、ふだんは意識せずに惰性で行っている日常の中に「問題」や「疑問」を見つける練習であり、何となく「知ったふり」をしてやりすごしていることについて、ごまかさずに「知らない」ことを認めた上で改めて考える体験を積み重ねることであろう。この観点からすれば、「無知への気づき」それ自体を「哲学的前進」ととらえるモデルを採用することは、子どもの哲学を実践する上で非常に重要なのである。

「洗練モデル」が、哲学的前進を「世界が透明化していくプロセス」ととらえるものだとすると、「無知モデル」は、「世界が不透明化していくプロセス」として哲学的前進をとらえるものである。ゴールディングの言葉づかいを借りるなら、「整合的で、調和が取れていて、完全であるように見

える世界のとらえ方の中に、不調和や不完全が隠れているのを見つけ出すプロセス」と表現することもできるかもしれない。この「不透明」や「不調和」を前にごまかさずにしっかり立ち止まることから、われわれの生活の吟味は始まる。教室の中で哲学対話を行い、「議論の導くところについていった」結果、わかっていると思っていたことがじつはわかっていなかったということがどんどん明らかになって、議論がわれわれの世界のとらえ方の中に含まれている根源的な「不調和」「不完全」にまで遡っていく。——このようなソクラテスの展開を「哲学的前進」と見る視点は、子どもの哲学においてはとくに必要とされていると私は考える³⁷。

4 結語

本稿における私の見解を簡単にまとめておきたい。子どもの哲学における哲学対話は、会話や意見交換とは異なり「前進可能性」を含んでいなければならない、という見解に対して、私は賛成である。また、対話の「哲学的前進」を具体的に理解する上で、「探求が導くところへとついていく」という指導原理だけでは足りないので、なんらかのモデルを構築しなければならないと考える点において、私はゴールディングの意見に賛成である。しかし、ゴールディングが提唱する哲学的前進の「洗練モデル」に対しては、哲学的前進の「無知モデル」も同時に採用する必要があると主張する。そして、「生活の吟味」という子どもの哲学の目標に照らし合わせると、哲学的前進の「無知モデル」こそ、子どもの哲学にとって重要であると主張する。

子どもの哲学において対話の哲学的前進をどのようにとらえるべきか、という問いは、決して単なる理論的・思弁的な問題にとどまらない。何を対話の「前進」とみなすのかという原則が定まらなければ、実践の場でどのようにファシリテーションを行うべきか、どのような教材を用いるべきか、といったような問いにも答えを出せないからである。本稿で提示した「洗練モデル」「無知モデル」に即して、そこでめざされている「前進」を実現するために必要なファシリテーションのあり方³⁸、授業や教材のあり方³⁹を具体的に考えていくことが、今後に残されている課題である。

註

- 1 現在、子どもの哲学は、ユネスコによる支援の下で、北米、中南米、ヨーロッパ、アジア、オセアニア、中東と、文字どおり世界各地において取り組まれている。以上の経緯と子どもの哲学の現状については、ユネスコが2007年に公開した報告書 *Philosophy: a school of freedom* を参照 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>)。
- 2 「かくして、われわれは「教室を探求の共同体に作りかえること (converting the classroom into a community of inquiry)」について述べることができる。探求の共同体に作りかえられた教室では、生徒たちはお互いに敬意を払って相手の意見を聞き、お互いの考えをふまえながら対話を展開し、相手の意見が立証されていないときにはお互いに理由を求め合い、相手が述べたことから推論することでお互いに助け合い、お互いが暗黙のうちに前提していることを突き止めようとする。」(TE, p. 20.) 以下も参照。PC, p. 45.
- 3 本稿では、子どもの哲学自体に関する詳しい説明は省略する。子どもの哲学の概要を、その教育目標から国内外の動向まで含めて詳しく紹介したものとしては、寺田(2004)を参照。また、森田(2011)第6章、河野(2011)第4章も参照。

- 4 TE, p. 89.
- 5 TE, p. 89.
- 6 TE, 83.
- 7 TE, 83.
- 8 「これに対して対話では、前進運動を強いるために不釣り合いな状態が保たれている。歩行との類似を思わずにはいられない。歩行では、つねに自分自身を前方に投げ出してバランスを失うことによって、前に進むのである。……対話では、それぞれの議論は反論を引き起こし、それによってもとの議論は反論を超えるところまで引き上げられる。そしてそのことによって、反論もその議論を超えるところまで引き上げられるのである。」(TE, 87.)
- 9 次章で見るように、ガードナーは明確にこのようなモデルを採用している。
- 10 PS, 148.
- 11 TE, p. 84.
- 12 ソクラテスの以下のような言葉が、しばしば引き合いに出される。「探求を愛する人は、探求がその人をどこへ導くのであろうとも、最愛の人についていかなければならない」『エウテュブロン』(プラトン (1975), 41 頁 [14c]。ただし訳文に手を加えた)。「われわれとしては、どこへでも議論が風のようには僕たちを運んで行くほうへと、進んで行かなければならないのだ」『国家』(プラトン (1979), 220 頁 [394d])。
- 13 Kelly (2011), p. 107. ケリーはこの論文において、「議論が導くところへついていく」という原理に従うことは何を含意するのかについて、とくに独断論との関係の中で論じている。
- 14 河野 (2011) を参照。
- 15 「知的にセーフなコミュニティ (intellectual safe community)」という概念については、Jackson (2001), Jackson (2004) を参照。また、本間 (2012) も参照。
- 16 「探求の共同体の中心にあるのは……真理の要求である。探求の共同体は真理の要求によって統制されている。」(Gardner (1995), p. 102.)
- 17 Gardner (1995), p. 102.
- 18 Gardner (1995), p. 108.
- 19 本章で扱われているガードナーの論文の目的の一つは、子どもの哲学の授業を初めて行う「初心者」の教師に対して、哲学対話のファシリテーションの心構えを説くことである。
- 20 Gardner (1995), p. 103.
- 21 Gardner (1995), p. 103.
- 22 Gardner (1995), p. 106. 強調は引用者による。
- 23 Gardner (1995), p. 106.
- 24 Gardner (1995), p. 106.
- 25 Golding (2009), p. 236.
- 26 Golding (2009), p. 249.
- 27 「最終的に、生徒たちは、子どもの哲学における哲学探求のゲームを、学校の中で行われているそれ以外の教育上のゲームと同じやり方でプレイしようとするだろう。多くの授業において行われているのは、「正しい」答えをできるだけ早く見つけるというゲームである。しかし、子どもの哲学ゲームをこのやり方でプレイするなら、生徒たちは最終的には混乱と失望に至ることになる。なぜなら、「正しい」答えにはいつまでたっても到達しないからである。」Golding (2009), p. 250.
- 28 さらに付け加えると、科学的探求とは異なる哲学探求に固有のプロセスを反映させたモデルである。
- 29 Golding (2009), p. 239.
- 30 Golding (2009), p. 241.
- 31 Golding (2009), p. 243. 強調は引用者による。
- 32 「不調和・不完全・問題を含んだ世界のとらえ方から、洗練・精選・調和・完全の程度がより高い複数の哲学上の解決へと向かう哲学的前進のダイアグラム。」Golding (2009), p. 246.
- 33 Rescher (2006), p. 78.
- 34 Rescher (2006), p. 86. 強調は引用者による。
- 35 私立開智中学校 (埼玉県) の1年I組において、2012年11月16日に行われた子どもの哲学の授業である。

- 36 哲学的前進を可能にする「無知」についての以上の条件は、有意義な哲学的懷疑論を形成するための条件と構造上の同型性を有しているように思われる。Stroud (1984) 第1章を参照。
- 37 子どもの哲学において「無知への気づき」が重要である別の理由として、ロナルド・リードはつぎのように述べている。「探求のプロセスにとって本質的なものは、アルフレッド・ノース・ホワイトヘッドが「学問的無知」と呼んだものである。伝統的な教室において情報の蓄積が賞賛されるのであれば、探求の共同体では無知が賞賛されなければならない。知らないことがあることを認め、探求のプロセスによって獲得される重要なものがあることを認めることによって、探求の共同体に実質 (existence) が与えられるのである。」(Reed (1992), p. 150.) ここには、子どもの哲学の教育「革新」運動としての側面が垣間見える。すなわち、子どもの哲学とは、「情報の蓄積」を賞賛することから「無知」を賞賛することへと、教育の価値を「作りかえる」運動なのである。
- 38 たとえば、「対話をゆっくり進行させる」ことは、「無知への気づき」を対話の哲学的前進ととらえる観点からすれば、ますます重要な技術であることになるだろう。
- 39 「無知への気づき」を促進する具体的手法としては、村瀬智之が開発した「問題の根っこ」のワークが秀逸である。ある「問い」に対して、相対立する二つの「結論」の理由をそれぞれ掘り下げていくことによって、表面的な問題・対立の背後に隠れているより根本的な問題を見つけるワークである。相対立する結論の理由を検討することによって、多くの場合、もとの問いを成立可能にしている暗黙の基盤に対する無知があらわになり、その基盤に対して問いが差し向けられることになる。村瀬・山田・土屋 (2009) を参照。

参考文献

○本稿では、マシュー・リップマンの著作については、以下の略号を用いた。

PC: Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1980) *Philosophy in the Classroom* (2nd ed.), Temple University Press.

PS: Lipman, M. (1988) *Philosophy Goes to School*, Temple University Press.

TE: Lipman, M. (2003) *Thinking in Education* (2nd ed.), Cambridge University Press.

Gardner, S. (1996) 'Inquiry is no Mere Conversation (or Discussion or Dialogue): Facilitation of Inquiry is Hard Work!', *Analytic Teaching*, vol. 16, no. 2, pp. 102-111.

Golding, C. (2009) "That's a better idea!" Philosophical progress and Philosophy for Children', *Childhood and Philosophy*, vol. 5, no. 10, pp. 223-269.

本間直樹 (2012) 「哲学者の実践としての〈探求のコミュニティ〉」, 『臨床哲学』, 14-1 号, 大阪大学大学院文学研究科臨床哲学研究室, 16-31 頁。

Jackson, T. (2001) 'The Art and Craft of Gently Socratic Inquiry', in Costa, A. (ed.). *Developing Minds*, San Val.

Jackson, T. (2004) 'Philosophy for Children Hawaiian Style— "On Not Being in a Rush"', *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. 17, no. 1 & 2, pp. 4-8.

Kelly, T. (2011) 'Following the Argument Where It Leads' *Philosophical Studies*, vol. 154, no. 1, pp. 105-124.

河野哲也 (2011) 『道徳を問いなおす：リベラリズムと教育のゆくえ』, 筑摩書房。

森田伸子 (2011) 『子どもと哲学を：問いから希望へ』, 勁草書房。

村瀬智之・山田圭一・土屋陽介 (2009) 「道徳教育における哲学の貢献可能性」, 日本倫理学会第60回大会ワークショップ「初等・中等教育における倫理学の貢献可能性」, 発表資料。

プラトン (1975) 『プラトン全集1』, 今林万里子・田中美知太郎・松永雄二訳, 岩波書店。

プラトン (1979) 『国家 (上)』, 藤沢令夫訳, 岩波書店。

Reed, R. (1992) 'On The Art and Craft of Dialogue', in Sharp, M. & Reed, R. (ed.). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Temple University Press.

- Rescher, N. (2006) *Philosophical Dialectics: An Essay On Metaphilosophy*, State University of New York Press.
- Stroud, B. (1984) *The Significance of Philosophical Scepticism*, Oxford University Press. [邦訳：『君はいま夢を見ていないとどうして言えるのか：哲学的懐疑論の意義』，永井均監訳，岩沢宏和・壁谷彰慶・清水将吾・土屋陽介訳，春秋社。]
- 寺田俊郎（2004）『「探求の共同体」をつくる：対話する市民を育てるために』，『臨床コミュニケーションのモデル開発と実践』，鷺田清一編，大阪大学（科学技術振興調整費成果報告書），67-84 頁。